

## CAPÍTULO 1

### INSTITUIÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVA HISTÓRICO-PEDAGÓGICA

JUSTINO PEREIRA DE MAGALHÃES

#### PENSAR E REPRESENTAR A DIFERENÇA

Pensar a diferença é, antes do mais, representá-la. E tal como sucede com outros objectos epistêmicos, também com a diferença humana “le langage de la science est en état de révolution sémantique permanente” (BACHELARD, 1971, p. 192). A epistemologia da diferença humana envolve uma dupla perspectiva: compreensão e explicação como manifestação do humano; contemplação e ação (teoria e prática), como campo científico e técnico. A educação tem sido referente fundamental para a caracterização da diferença. A deficiência é um domínio do campo da educação. Pensar e representar a diferença humana, na dupla acepção de simbolizar e agir, é uma operação de comparação e aplicação da norma; mas é também integrar e projetar quadros de ação. A noção de mutação é fundamental para entender a evolução na caracterização e nas modalidades de diferenciação, acolhimento, socialização, integração.

Há uma semântica da deficiência, mas só muito lentamente tem vindo a ser superado o binómio normais e anormais, e mais lentamente a confusão entre anormalidade e deficiência. A deficiência e a integração são

categorias com história; a inclusão é fundamentalmente sociopolítica. Em que medida o enfoque na inclusão tem condicionado a história da integração? Esta dúvida metódica decorre de um conjunto de princípios que os especialistas têm vindo a equacionar, nomeadamente quando pensam o institucional escolar. No quadro escolar, a inovação pedagógica vem possibilitando a inclusão, através de diferentes modos de integração, combinando as dimensões política, sociocultural, institucional, científica, pedagógica.

De modo necessariamente sumário, é possível estabelecer uma diacronia que inclui noções básicas de reeducação. Na viragem do século XIX e primeiras décadas do século XX, foram implementados novos sistemas de educação, em regime de instituição, congregando, entre outros domínios científico-pedagógicos, a psicologia, a sociologia, a didática. Até aos anos 80 do século XX, o regime de instituição foi prevalecente, dando curso a pedagogias de educação especial e de reeducação. Desde a década de 1980 que tem estado em curso uma evolução substantiva e semântica da educação especial, no sentido de integração por inclusão, nomeadamente através da aproximação entre neurociências e cognição e de uma criteriosa utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC).

Neste contexto, David Rodrigues adverte que a inclusão não decorre diretamente da evolução da integração (RODRIGUES, 2006). Também José Geraldo Bueno tem chamado a atenção para a complexidade e as contradições subjacentes ao movimento de participação-

exclusão, pois que este movimento tem estado baseado na “homogeneização para a produtividade” (BUENO, 2011, p. 76). Mônica Kassar, por sua vez, chama a atenção para a conveniência de equacionar, em simultâneo, deficiência, integração e inclusão (KASSAR, 2012). Com efeito, à continuidade histórica da produtividade decorrente da industrialização e da terciarização, acentuada pela evolução tecnológica e pelo urbanismo, vieram associar-se a prevalência dos elementos intelectual e cerebral e, mais recentemente, também a computadorização. O desenvolvimento da cultura escrita como informação, comunicação e participação, acentuado pela escolarização, tornou legítima a utilização do Quociente Intelectual como diferenciador e instrumento de racionalidade pedagógica.

No que reporta à educação especial, há ainda outra continuidade, que é o institucional escolar. Desde o movimento iluminista e literácito, iniciado no século XVIII, a integração escolar possibilitou o reconhecimento dos indivíduos como sujeitos; a participação cívica; a atividade produtiva. A integração escolar, enquanto habilitação literácita e instituição educativa, trouxe aproximações à inclusão. Neste sentido, a instituição educativa, ainda que frequentemente reduzida a institucionalização, assume pleno significado quando interpretada nos planos estrutural e conjuntural. Houve diferentes modalidades, tempos e circunstâncias de institucionalidade, combinando o uniforme e o específico, o transversal e o circunstancial. A inclusão dá sentido à integração, pois que estar integrado é ser parte.

É estar preparado e assumir um papel ou mesmo uma função. Em consequência, as virtualidades da integração poderão não ser inteiramente obtidas com a inclusão. Enquanto não diferenciação, a inclusão dá sentido à integração, mas, paradoxalmente, a aparente facilidade que subjaz a alguns ambientes de inclusão pode redundar em debilidade educativa.

A psicanálise e as convenções sobre direitos humanos foram os principais meios para a melhoria das sequências processuais e para as mutações na semântica da deficiência. No passado recente, também o desenvolvimento e a aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm favorecido alterações no domínio da diferença. No plano histórico-pedagógico, a semântica da deficiência contempla a sequência de diferenciar/categorizar; caracterizar/integrar; conhecer/incluir.

### **DA SEMÂNTICA DA DIFERENÇA**

Tomando a educação e, muito especificamente, o educacional escolar como norma, ação e gradação, a diferença humana, particularmente para os segmentos populacionais escolarizáveis, tem sido apresentada sob modalidade escalar, seccionando um eixo de contiguidade e progressão. Esta progressão privilegia a relação entre o desenvolvimento intelectual e o pedagógico. A diferença humana foi pensada de modo distinto, em diferentes tempos históricos, sendo possível assinalar linhas de continuidade, mas também reconhecer e levar em consideração rupturas e transformações.

Associada à combinação histórico-pedagógica, há uma semântica da diferença humana que inclui distintos aspectos e mutações, tendo em atenção as circunstâncias temporais, sociais, políticas. Em traços breves, o século XVIII ficou assinalado pelo reconhecimento da escola como meio de aculturação e modelação nas práticas da leitura e da escrita; no reconhecimento da participação literária; na configuração de perfis letrados e profissionais associados à cultura escrita. A busca de normalidade fez evidenciar o anormal, mas o campo da anormalidade permaneceu mergulhado no sincretismo. Para os cegos e para os surdos-mudos, foram entretanto implementadas modalidades de participação na produção material e na economia. Desde o século XVIII foram criadas e formalizadas linguagens e métodos de aculturação, formação e integração. O institucional escolar foi referente e medida.

Rompendo com o sincretismo, no decurso do século XIX foram introduzidas as noções de distinção e classificação, ligadas a ciências médicas, higienismo, fisiologia, psicologia, ciências jurídicas, pedagogia, antropometria. A configuração fisiológica e a capacidade cerebral foram tomadas como referência e base de classificação. Mas foram o desenvolvimento mental e, particularmente, a capacidade intelectual que, desde os primeiros anos do século XX, passaram a constituir o principal fator de separação, diferenciação, gradação. Com a aplicação da psicologia experimental, associada à pedagogia científica, foram criados meios e implementados instrumentos de observação, medição,

diagnóstico e experimentação. A pedagogia científica integrava, entre outras inovações, a lei dos Centros de Interesse, estruturada por Édouard Claparède; os estádios de desenvolvimento, estruturados por Jean Piaget; a interação entre pensamento e linguagem tal como tinha sido teorizada por Leontiev Vigotsky; a estrutura de um currículo básico, aplicando a pedagogia dos Centros de Interesse de Ovide Decroly.

A escala métrica de idade mental criada por Binet, em 1905, devidamente revista em 1908 e publicada por Simon em 1911 (Escala de Binet-Simon), era composta de trinta testes agrupados por idades. Para além do reconhecimento de graus de deficiência profundos, foi também utilizada para distinguir graus de oligofrenia. Em 1912, o psicólogo alemão William Stern fez uso do termo *Quociente de Inteligência* (QI) para medir a relação entre idade mental e idade cronológica (cf. COSTA, 1945-1946, p. 24). Em 1916, o psicólogo norte-americano Lewis Terman, ao rever a Escala de Binet-Simon – no que ficou conhecido como Revisão Stanford (RS), dado ser patrocinada pela Universidade Stanford –, fez corresponder o QI a um índice de desenvolvimento mental expresso em 1.000 QI. A aplicação do Quociente Intelectual veio permitir uma gradação que foi utilizada para distinguir o fisiológico e o intelectual, mas, sobretudo, para graduar o Desenvolvimento Intelectual. Na sequência, outros coeficientes foram criados, como a Constante Pessoal de Yerkes (cf. COSTA, 1945-1946, p. 19-63).

Ao adaptar a Escala de Desenvolvimento Intelectual, Terman fez a seguinte aplicação: QI superiores a 140 –

quase gênio ou gênio; de 120 a 140 – inteligência muito superior; de 110 a 120 – inteligência superior; de 90 a 110 – inteligência normal ou média; de 80 a 90 – atrasado, raramente classificável de debilidade mental; de 70 a 80 – zona marginal de deficiência, que abrange, por vezes, casos classificáveis de atrasados e, com frequência, de debilidade mental; inferiores a 70 – debilidade mental definida. Segundo Terman, as subdivisões da debilidade mental compreendem: de 50 a 70 – cretinismo; 20 ou 25 a 50 – imbecilidade; inferiores a 20 ou 25 – idiotia (*apud* COSTA, 1945-1946, p. 27). À luz da Escala de Binet, a debilidade mental era problema escolar nos níveis compreendidos entre 50 e 70 (cf. PLANCHARD, 1982, p. 308-309).

O Quociente Intelectual constituiu o instrumento fundamental na caracterização dos deficientes e na orientação de terapias e quadros curriculares. Foi assumido por políticas e regulamentos de diferentes países. A barreira dos 70-80 QI estabelecia a principal separação. Assim, por exemplo, na Suécia, havia, por meados do século XX, escolas especiais que acolhiam cerca de 2.500 crianças com QI entre 40 e 70. E havia quinhentas classes especiais frequentadas por 6 mil crianças cujo QI oscilava entre 70 e 80 (cf. CARLOS, 1947-1948, p. 189). A distinção entre escola especial e classe especial (também dita de aperfeiçoamento) é aqui determinante, pois que frequentemente a escola especial era internato, com localização e configuração próprias. Na Dinamarca, na sequência da lei de 20 de maio de 1933, foram criadas, no âmbito do Ministério do Trabalho e dos Assuntos Sociais, Comissões de

Assistência: aos débeis mentais; aos cegos; aos surdos; aos epiléticos (cf. CARLOS, 1947-1948, p. 109). Foi também criada uma comissão para assistência a crianças difíceis, subnormais e normais. No âmbito de cada comuna, havia uma comissão de proteção à infância, a quem cabia dar encaminhamento a situações de carência familiar ou de deficiência somática ou psíquica.

Desde finais do século XIX e, com maior intensidade, a partir das primeiras décadas do século XX, pensar o sistema escolar era também pensar a temática da deficiência, como objeto específico e à luz da pedagogia científica. Escrevendo em 1915, Faria de Vasconcelos, que havia fundado e dirigido a Escola Nova de Bierges (Bélgica) – instituição que Adolphe Ferrière considerou modelo de Escola Nova, consignou de forma peremptória: “Numa Escola Nova aplica-se rigorosamente o princípio de que nenhuma criança com deficiência é aceite para bem de todos” (VASCONCELOS, 2015, p. 217). E, na sequência, explicitava que todos os alunos eram admitidos a título provisório. Em Portugal, também Victor Fontes (que veio a ser o diretor do Instituto Aurélio da Costa Ferreira, destinado à Saúde Mental Infantil), numa conferência proferida em 1935, a convite da Liga Portuguesa de Profilaxia Social, fez uso das denominações crianças normais e crianças anormais e foi categórico no seu juízo: “A convivência e o ensino em comum de normais e anormais é prejudicial para ambos” (FONTES, 1939, p. 212).

Pensar a escola é pensar a instituição educativa. O escolar era referente fundamental. De acordo com a



definição consignada por Raymond Boudon e François Boudon (1982), no *Dictionnaire Critique de Sociologie*, “Les institutions désignent toutes les activités régies par des anticipations stables et réciproques” (*apud* DUBET, 2008, p. 115). Integrado na instituição, o educando concilia internalidade e sociabilidade, objetivação e subjetividade. Ao dominar as tensões da experiência escolar, o aluno torna-se autor da sua própria educação: “En ce sens, l’école se transforme comme bien d’autres mondes sociaux, ceux de la famille ou du travail par exemple, en transférant les mécanismes de socialisation des institutions vers les individus” (DUBET, 2008, p. 17). A instituição concilia as noções de acolhimento (proteção), educação e reeducação. No fundamental, a instituição educativa é instituição total. Este era o sentido que o internato assumia enquanto Escola Nova.

Deste modo, tomando a instituição como base da educação, cuja institucionalização corresponde e perpassa a longa *modernidade*, falar de diferença humana e equacionar a educação diferenciada é necessariamente analisar e historiar as modalidades de instituição. Assim, para caracterizar a diferença, ao desenvolvimento intelectual e à pedagogia torna-se necessário acrescentar o institucional educativo.

Até o final da Segunda Guerra Mundial, as caracterizações, as terapias e as pedagogias decorreram sob o signo da especificidade e da segmentação. Deste modo, constituíam modalidade de integração. A institucionalização era a modalidade mais frequente, correspondendo a uma das seguintes configurações, enunciadas num crescente de

institucionalidade: classe especial (aperfeiçoamento); escola especial (frequentemente em regime de internato para crianças deslocadas); internato (internato-escola); internato-oficina; internato vitalício. Estas modalidades de institucionalização permanecem em vigor até a atualidade, em praticamente todos os países, como informa a Organização Mundial de Saúde no *Report* de 2011.

Na sequência do prolongamento escolar, associado à escola *compreensiva* e dando curso aos objetivos de participação cívica e econômica plenas, começava, por meados do século, a ser equacionada a temática da inclusão, em particular da inclusão escolar. Para alguns sistemas educativos, nomeadamente para os mais desenvolvidos, a inclusão constituiria uma otimização da integração social, cívica, profissional. O institucional escolar era um racional, modelo e meio. Desde as primeiras décadas da segunda metade do século XX que, quer ao nível das convenções internacionais, quer no interior dos sistemas nacionais de educação, equacionar a inclusão não mais deixou de ser também equacionar a desigualdade e a exclusão, mormente em relação à escola.

Para o Brasil, em dezembro de 1961 foi finalmente promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que consagra o conceito “Educação de Excepcionais”. Um pouco por todo o mundo dito desenvolvido, a década de 1980 ficou marcada por um grande investimento na formação profissional e numa ampliação dos benefícios sociais, quer diretamente aos deficientes, quer a empresas e instituições que lhes dessem emprego. O ano de 1981 foi declarado Ano Internacional

do Deficiente. Em 1983, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) consagrou a Convenção 159 à readaptação profissional e emprego de pessoas deficientes. As décadas de 80 e 90 do século XX ficaram marcadas pela convergência entre a ação dos particulares e a do Estado.

A integração correspondeu, em boa parte, a um processo individual e grupal, que contou com caracterização, especialização, formação, participação. A integração está condicionada aos próprios indivíduos. Todavia, desfocada da integração, a inclusão, em virtude da abrangência e da descaracterização, pode secundarizar o programa formativo e trazer novas desigualdades. A inclusão passa pela capacitação dos indivíduos, no que é fundamental a cultura escrita e, particularmente, a literacia escolar, pois que constitui base de uma cidadania responsável, autônoma, comprometida, ética. Relevante tem sido também a efetiva participação dos indivíduos na produção material.

Permanece, no entanto, o desafio de uma teoria democrática que contemple um multiculturalismo crítico, pois que a pertença e a existência numa determinada identidade grupal e cultural não garante a efetividade dessa experiência e menos a plena realização do humano; configura uma identidade e um conhecimento, mas não um (re)conhecimento, ficando comprometida a condição de *capabilidade*, tão cara a Ricoeur (2004, p. 215-236). A representação identitária, a idealização e a autonomização decorrem da oportunidade social e das potencialidades científicas e técnicas, aplicadas ao quadro pedagógico, à economia, à produção material.

Há neste quadro um primado ético, que não é possível abordar aqui.

### INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E INTEGRAÇÃO

O princípio fundamental da inovação pedagógica e científica, entre finais do século XIX e meados do século XX, radicou na melhoria do acesso e na generalização do educacional escolar básico. Centrada na escola, a inovação pedagógica foi possibilitando que o maior número de indivíduos tivesse acesso e pudesse fruir do normativo e do currículo escolar. Em consequência, as inovações pedagógicas eram aplicadas ao ensino regular e ao ensino especial. O desafio da anormalidade influenciou a pedagogia científica.

Parte fundamental da inovação pedagógica foi resultado de experiências que serviram simultaneamente o ensino regular e o ensino especial, não deixando de se questionar em que medida o ensino especial não serviu de ensaio e de experimentação, com objetivo de generalização. A inovação pedagógica também foi orientada para a vulgarização do núcleo curricular básico, junto de diversos públicos. No essencial, aquilo que veio sendo designado como novos métodos foi a criação de modos e processos facilitadores de ensino-aprendizagem. Se o ensino normalizado continha desafios, não era desafio menor proporcionar uma *educação anormal* que pudesse ser levada aos *anormais*? (perguntava, em 1911, Émile Bellot no verbete “Arriérés”). A inovação pedagógica,

quando não partiu explicitamente do incidente e do problemático, como sucedeu com Makarenko ao fundar uma cooperativa-fábrica para crianças e jovens delinquentes, visou à melhoria geral do ensino. O sistema orgânico e pedagógico-didático, criado por Decroly, abria ao ensino ativo e intuitivo. Conciliava o holístico e o sincrético, combinava forma e globalidade, favorecia a análise e a recomposição. Partindo do local e do concreto para o abstrato e, enfim, graduando a aproximação à realidade (nomes, ligação, relação, simbolização) através da disposição gradual dos centros de interesse, servia o ensino normal e o ensino especial. Favorecia a generalização de uma norma aceitável reificada num *medium* cultural como currículo escolar.

A inovação pedagógica tornou-se fundamental para a própria realização escolar. Com efeito, a escola promove a aculturação escrita, mas, correlativamente, determina a norma linguística e esta tem repercussão na comunicação oral e escrita. Assim, em face da normalização linguística e escolar, surgem alinhamentos, mas também irregularidades e dificuldades de diversa ordem, seja na adaptação e na conformação gestual, seja na incapacidade ou no retardamento em aprender, seja, por fim, na impossibilidade de adaptação e na incapacidade para aprender. A dislexia é uma anomalia gerada no universo da aculturação escrita. A inovação pedagógica permitiu divulgar e facilitar o acesso ao conhecimento formal e à inserção escolar através de melhorias pedagógicas e técnicas; melhorias no método; adequação curricular. Em torno da escola foram

criadas novas estruturas pedagógicas, nomeadamente, as escolas especiais e as classes de aperfeiçoamento.

Houve pedagogos que encontraram analogias entre tomar como referência a criança normal e o anormal adulto. E houve pedagogos que procuraram responder às dificuldades da aprendizagem de modo progressivo e abrangente como sucedeu com as pedagogias de Maria Montessori e de Ovide Decroly. No que reporta ao método, à materialidade, à plasticidade, os itens e os requisitos pedagógicos são fundamentalmente os mesmos, para o ensino regular e para o ensino especial, mas pensados, representados, aplicados de modo especial. As propostas pedagógicas de Fröebel serviram à educação sensorial e abriram à lição de coisas como reconhecimento do meio, nomeação, seriação e progressiva abstração. A exercitação entre o sensorial e o simbólico, através dos dons, das formas e de jogo normalizado, surge referida em relatórios de meados do século XX, sobre instituições de ensino especial, belgas e suecas (CARLOS, 1947-1948, p. 192). A pedagogia de Decroly, especificamente a perspectiva global ideovisual e os centros de interesse, associados à intuição e à indução, foi utilizada por instituições de ensino especial da Bélgica, da Holanda, da Suécia, da Suíça. As virtualidades da pedagogia de Decroly faziam-se sentir na organização do ambiente escolar por centros de interesse e no ensino de um mínimo de ler, escrever, contar, através do método global (CARLOS, p. 99, 101, 105, 107, 137, 192). A ambiência, a gradação e a harmonia gestual, cultivadas por Maria Montessori, serviram para a aquisição de mobilidade e

coordenação motora e sensorial. As virtualidades desta pedagogia surgem referidas nalgumas cooperativas italianas (CARLOS, p. 164). Também as pedagogias de projeto, como a experiência de Dalton, serviram para comunidades escola-oficina, em contextos de município. Assim sucedia com a Escola Municipal de Amsterdã (A. H. Gerhard-School), destinada a crianças psicopatas de inteligência normal ou acima do normal (CARLOS, p. 132). Esta escola estava articulada com uma fábrica e com estabelecimentos comerciais. Na Suécia, os métodos de Vinetka e de Haase foram utilizados no ensino especial, nomeadamente no ensino do cálculo (CARLOS, p. 192).

A inovação técnica e pedagógica foi, com efeito, racional, condição e meio de diversificação para manter no sistema regular de ensino a generalidade dos públicos infantojuvenis e para valorizar a escola como fator de desenvolvimento. Assumindo-se como fonte de literacia, a escola gerou coletivos. Na França, secundando iniciativas entretanto implementadas noutros países, a lei de 15 de abril de 1909 combinava a utilização da Escala de Binet-Simon e o elemento pedagógico-escolar. Os alunos foram distribuídos por segmentos. O fator pedagógico emergiu como referência e modo de intervenção. Aquela lei, no artigo 12, fez reconhecer a categoria de *Arriérés Scolaires* – crianças que, atingida a idade escolar, os pais e educadores recusavam ou retardavam a inscrever na escola; ou crianças que, entrando na escola, os professores iam observando e sinalizando como alunos retardados em relação ao ritmo dos outros (*apud* NATHAN & DUROT,

1914, p. 126). Os alunos assim referenciados eram submetidos à observação de uma comissão formada pelo inspetor municipal, o diretor ou mestre de uma escola de aperfeiçoamento, um médico escolar. Esta comissão fixava o grau de educabilidade e o aluno era encaminhado para uma escola de aperfeiçoamento, cuja pedagogia incidia no método intuitivo.

A integração escolar através da especialização não preveniu inteiramente as desigualdades e também não assegurou que o racional escolar, enquanto método e potencial cognitivo e formativo, orientado para a prossecução dos estudos, fosse assimilado de modo uniforme. O movimento de universalização escolar, obtida em meados do século XX, deu lugar a um ciclo histórico-pedagógico de crítica sobre o modelo que se revelou limitado em face da diversificação do institucional escolar. Nas últimas décadas do século XX, esta crise tornou-se correlativa de certa desvalorização institucional e da massificação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Tais instabilidades e mudanças tiveram manifesta repercussão na transformação das pedagogias de integração em pedagogias de inclusão.

A escola está profundamente associada à cultura escrita e constitui o principal meio de modernização da sociedade contemporânea. Tradicionalmente, foi o referente para a determinação e a caracterização da diferença humana e muito particularmente da deficiência. As necessidades educacionais especiais (NEE) são determinadas e caracterizadas em função do educacional escolar. Nos planos global, nacional e local, as principais



declarações de princípio e linhas programáticas, políticas, pedagógicas, sociais, desenvolvimentistas, foram definidas e convencionadas tendo a escola no horizonte. A associação entre escolarização e desenvolvimento acentuou-se com as noções de utilidade e produtividade, já referidas. Desde meados do século XX que o investimento em capital humano forçou a investimentos na formação profissional. A adaptação e as melhorias psicopedagógicas fizeram com que, no campo da educação e no âmbito da formação profissional, os processos de predição, prevenção, compensação assumissem maior pertinência. O desenvolvimento da economia, associado à melhoria técnica e a novos modos de produção e profissionalização, trouxe maior seletividade e mais oferta de atividades produtivas e de serviços a que podiam concorrer também os indivíduos com deficiência, quando devidamente preparados no plano escolar e profissional.

A crise do modelo e do institucional escolar a partir das últimas décadas do século XX, enquanto, por um lado, vem forçando à diversidade, nos planos etnocultural, pedagógico-didático, em parte apoiada nas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, por outro, acentua a normalização e a conformação, como condições para novos quadros de flexibilidade. Observa-se que a quebra de prestígio escolar torna menos radical a noção e as consequências da educação especial, inclusive em termos de estigma pessoal e social. No entanto, esta constatação envolve um paradoxo, pois que toda a perda de investimento científico e educativo não deixa de gerar novas desigualdades.

## INSTITUIÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na transição do século XIX, consentânea, como referido, com a emergência e a constituição das Ciências Sociais e Humanas, as orientações científicas e pedagógicas convergiam no sentido de aprofundamento do diagnóstico e previsão do ensino e da terapia a ministrar. Da combinação do elemento científico com o elemento pedagógico resultou um princípio orientador de institucionalização, adequando a pedagogia à especificidade dos casos. Recorde-se que, na França, nos termos do artigo 12 da lei de 1909, que previa a criação de classes de aperfeiçoamento, seriam formadas comissões compostas pelo inspetor primário municipal, o diretor ou mestre de uma escola de aperfeiçoamento e um médico. Cabia a estas comissões determinar quais as crianças que seriam mantidas nas escolas públicas e quais as que seriam admitidas na escola de aperfeiçoamento. Seria convidado um representante da família para acompanhar o exame da criança e preparado um dossiê de que constassem as dificuldades de diagnóstico e de prevenção. Os critérios pedagógicos e médicos eram acompanhados da aplicação de testes psicológicos. Nos Estados Unidos da América, a psicometria fazia parte da psicologia experimental.

Por toda a Europa, estavam então em curso deliberações políticas favoráveis à implementação de pedagogias diferenciadas que incluíam internatos, escolas especiais, classes de aperfeiçoamento. Estas pedagogias tinham implicações na formação de professores. Numa

conferência que proferiu em Paris, em 1914, V. H. Friedel, inspetor para o ensino especial, fez um balanço do ensino especial na Europa e nos Estados Unidos. Informou que o modelo das escolas de aperfeiçoamento alemãs, em que a criação de classes de aperfeiçoamento acompanhava o ensino regular e era obra dos municípios, estava a ser adotado pelos países do Norte da Europa e nos Estados Unidos (FRIEDEL, 1914, p. 338).

Em Portugal, a criação de programas discriminados para os diferentes “tipos” de crianças não foi estabelecida nas primeiras décadas do século XX. No entanto, as instituições foram se organizando em função de diferentes categorias de deficiência: deficientes mentais, visuais, auditivos, motores. Durante o século XIX, tinha havido iniciativas de diverso tipo destinadas ao ensino de cegos e de surdos-mudos. Na década de 20 do século XIX foi criado o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, confiado a Aron Borg, e que, depois, foi integrado à Casa Pia de Lisboa. No início do século XX havia em Portugal dois asilos para cegos, dois institutos para cegos, dois institutos para surdos (ALVES, 2012). Em 1913, por impulso de Aurélio da Costa Ferreira, entrou em funcionamento, na Casa Pia de Lisboa, um “Curso Normal” destinado à formação de professores. Nessas primeiras décadas do século passado, não obstante o avanço da ciência, permanecia alguma indeterminação no tratamento pedagógico entre delinquência e deficiência (cf. MARTINS, 2014, 2016).

Em 1935, o Instituto Aurélio da Costa Ferreira foi submetido a um plano de remodelação, vindo a reabrir

em 1942 sob a direcção de Victor Fontes. Funcionava como Dispensário de Higiene Mental para todo o país. Na sequência do decreto-lei de 3 de agosto de 1946, foram criadas as primeiras “classes especiais junto das escolas primárias”, sob orientação daquele Instituto, que, equipado com modernos meios de diagnóstico, passou a receber, em consulta, crianças de todo o país. Entre 1942 e 1963 ali foi publicado o boletim *A Criança Portuguesa*. Antes disso, em 1941, entrara em funcionamento uma Escola de Reeducação – Albergaria de Lisboa, que acolhia cem rapazes e quarenta moças.

Na primeira metade do século XX e até aos anos 1960, associada à melhoria da capacidade de diagnóstico, a prática educativa habitual foi a de criar instituições especializadas. Na generalidade dos países, a assistência à infância deficiente e à infância com problemas de conduta constituía um setor especializado, exigindo técnicos e serviços especialmente preparados. A formação de professores das classes especiais, auxiliares e assistentes tinha vindo a merecer particular atenção. Eram preparados através de cursos e seminários, contando depois com períodos de experimentação. Em regra, eram os médicos da família, o médico escolar ou o professor primário que assinalavam as primeiras anomalias nas crianças. Os diferentes países europeus dispunham de instituições de terapêutica e reeducação de crianças com anomalias mentais.

Os internatos destinados a crianças difíceis recebiam um número de crianças que oscilava entre os 25 e os 70 internados, nos casos da Dinamarca e da Suécia, variando

os níveis mentais entre QI 70 e 140. Frequentemente, os deficientes com QI inferior a 50 ficavam toda a vida nos internatos. Os internatos para os portadores de baixos QI eram grandes instituições de tipo hospitalar. Para os casos em que houve reeducação, as instituições tendiam a preparar a saída dos internos, procurando uma ocupação e acompanhando os egressos durante os dois ou três primeiros meses.

Em final da década de 1940, havia na Bélgica trinta internatos de educação especial, inspecionados pelo Ministério da Justiça. O governo tinha criado um Fundo Comum para a Educação Especial, que dispunha de uma comissão em cada província. Os pedidos de admissão eram dirigidos aos presidentes das comunas. Algumas congregações religiosas dispunham de Institutos de Educação Especial, nomeadamente para o gênero feminino. A Dinamarca dispunha de internatos particulares e de classes especiais – em Copenhague, havia 137 classes especiais. Todas as escolas, incluindo as regulares, se beneficiavam de médico escolar e de enfermeira escolar. Na Holanda, havia 150 escolas especiais e dez internatos especializados. Os diagnósticos eram realizados por centros médico-pedagógicos. Na Inglaterra, na sequência do *Educational Act* de 1944, foram criadas 11 categorias de deficientes: cegos; com acuidade diminuída; surdos; com acuidade auditiva diminuída; débeis; diabéticos; com atrasos intelectuais; epiléticos; inadaptados; com deficiências físicas (estropiados); com defeitos na fala. As crianças cegas, surdas, epiléticas, estropiadas e afásicas deveriam ser educadas

em escolas especiais. As crianças cegas e epiléticas deveriam ser preferentemente educadas em internatos.

Em Portugal, havia então 14 classes especiais junto das escolas de Lisboa e duas no Porto. A partir da década de 60 do século XX, o Estado Português, através do Instituto de Assistência a Menores, criou uma série de estabelecimentos destinados à reeducação e à integração de crianças com deficiência. Entre 1965 e 1970, foram criados ou remodelados os seguintes estabelecimentos: 8 para deficientes visuais; 10 para deficientes auditivos; 11 para deficientes mentais. Medicina, Pedagogia e Psicologia cruzavam-se em abordagens interdisciplinares do fenómeno e dos diferentes casos. Em meados da década de 1970, estavam já em funcionamento duzentos estabelecimentos para deficientes: 74 de iniciativa particular e 124 de iniciativa do Estado. A noção de educação especial surgiu na sequência do *Warnock Report* (cf. COSTA, 1981).

A educação especial, que tradicionalmente havia sido objeto de declarações de direitos, proclamações, regulamentos, passou mais recentemente a ser objeto, também e fundamentalmente, de convenções, de que são particularmente notórios os casos dos Estados Unidos da América e do Brasil. Para os Estados Unidos da América, a noção de convenção está subjacente ao IDEA (Individuals with Disabilities Education Act), cujas versões datam de 1975, 1978 e 2004. Este quadro político-educativo tem repercussão no FAPE (Free Appropriate Individualized Education Program). De IDEA faz parte uma revisão das categorias de deficiência (Disability –

14 categories). Para o Brasil, assume relevo a aprovação do documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008).

Assim, pois, da combinação do elemento científico com o elemento pedagógico resultou um princípio orientador de institucionalização, adequando a pedagogia à especificidade dos casos. As categorias utilizadas para caracterizar a deficiência tinham vindo a mudar. Havia contestação em face da utilização de certas categorias, dado serem redutoras na caracterização dos indivíduos. Correlativamente, era necessário combater a noção de espectro. Estando a escola destinada a acolher todas as crianças, foi em face da escola que, uma vez mais, esta questão se levantou de modo consequente. A lenta transferência do enfoque no indivíduo para o enfoque no ecossistema (material, sociocultural, comunitário) em que o indivíduo cresce e se educa tem sido determinante para as questões de inclusão.

### **BUSCA DE NOVO PARADIGMA**

De modo sumário, pode-se concluir que o referente escolar foi tomado em consideração desde o século XVIII e, com ele, foi sendo sistematicamente retomada a questão da capacidade mental. Na longa duração, houve uma constelação de princípios e critérios que foi sendo mantida, ainda que se observem mutações na prevalência de um ou mais daqueles critérios. Há, assim, uma sequência formada por trabalho, socialização, Quociente Intelectual (classificação e gradação escolar),

integração (institucional e profissional), inclusão, aceitação/preparação ambiental e grupal. Estão em destaque: revolução científica e social; escola (o institucional escolar) e inovação pedagógica; psicanálise e subjetivação; convenção político-educativa.

Desde finais do século XIX que a noção de atrasados (*arriérés*) resulta e é acentuada em função da escola. O primado da escola foi reforçado pela psicometria: “En langage scolaire [les arriérés] ce sont les écoliers qui, pour une cause quelconque, trouvent notablement en retard, dans leurs études, sur leurs camarades de même âge” (BELLOT, 1911, p. 105). O atraso escolar, “l’arriération”, levou à distinção entre dois grandes grupos: os educados fora da escola e os atrasados. Entre os estabelecimentos educativos não escolares, em regra internatos, contavam-se hospícios destinados a idiotas, epiléticos, anormais incuráveis; asilos-escola (educação especial) destinados a cegos e a surdos-mudos; escolas-oficina. Entre os atrasados (“arriérés”) era possível distinguir os deficientes intelectuais (diminuídos) e os instáveis (*temperalmente* inquietos). A partir das últimas décadas do século XIX foram sendo criadas, para os atrasados escolares, escolas especiais e classes de aperfeiçoamento. Projeções feitas com base na Escala de Binet permitiram inferir que, na população europeia, seria esperado que, para povoações com cerca de 50 mil habitantes, houvesse um internato para alguns deficientes e uma escola de aperfeiçoamento para cada um dos gêneros.

Ciclicamente, a modalidade “internato” suscitou reservas. Escrevendo, em 1911, sobre *Arriérés*



*scolaires*, Émile Bellot admitia que o internato não era o ideal, pois que não é bom que um deficiente instável fique perpetuamente em contato com o espectáculo da anormalidade de que padece. Ao contrário, era necessário multiplicar os contatos com a infância normal, “pour qu’il y trouve exemple et secours” (BELLOT, 1911, p. 104). Concluía, então, que a experiência tinha demonstrado que tudo há a ganhar com as classes de aperfeiçoamento. O sistema de classes anexas com acompanhamento médico era preferível ao internato. Fundamental era, no entanto, que, quer fosse em internato, quer fosse em pequenas escolas, as classes especiais fossem tratadas com uma pedagogia adequada no que reportava à distribuição do tempo, programas, métodos. Para cegos e surdos-mudos, cedo a questão continuou centrada na linguagem, na socialização, na formação profissional.

Entretanto, o modelo alemão de classes de aperfeiçoamento, contíguas às classes regulares, foi adotado na generalidade dos países. Após a Segunda Guerra Mundial, a debilidade e a educação especial tornaram-se objeto de novos avanços científicos e de abundante bibliografia. A noção de perfil psicológico assente na multifactorialidade também foi aplicada ao deficiente. A educação especial foi assumida em diferentes países. Foi criado um ensino mais prolongado para diminuídos motores, para os amblíopes e para diminuídos mentais que tivessem sofrido dificuldades no ensino regular. O ensino especial foi também prolongado para cegos ou surdos, bem como para crianças com deficiências da fala (LABREGÈRE, s.d., p. 435).

Nos anos 70 do século XX, enquanto, por um lado, foram desenvolvidos exames minuciosos com intenção de programar uma intervenção educativa especializada, por outro, foi sendo desenvolvida uma sensibilidade pedagógica ecológica. Essa orientação tendeu a substituir a intervenção terapêutica no paciente por uma intervenção junto e a partir dos meios (familiares, grupo, classe), com o intento de maior integração dos diminuídos na escola regular. A educação especial tornou-se matéria de convenção e adequação, nos planos político, normativo e curricular. As políticas escolares *compreensivas*, subsequentes à Segunda Guerra Mundial, haviam ficado associadas à inovação pedagógica. Aquém de meados do século XX, a situação alterou-se rapidamente, no sentido de um ensino especial. Em 1968 foi aprovada a Declaração dos Direitos Gerais e Particulares do Deficiente Mental. A década de 1980 ficou marcada por um grande investimento na educação especial e na formação profissional, como referido.

Entre 7 e 10 de junho de 1994, reuniram-se em Salamanca, na Espanha, representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais. Foi aprovada a Declaração de Salamanca que proclamou o princípio de uma “Escola para Todos”. Na base desta declaração estava o argumento de que o “*handicap* é uma noção relativa; existe num contexto preciso; difere em consonância com as condições socioeconômicas e culturais; evolui no tempo” (AFONSO, 1997, p. 36). Como objetivo central foi proclamado o da “plena inclusão”, que envolve “combater as atitudes discriminatórias, criar

comunidades de acolhimento, construir uma sociedade integradora e conseguir uma educação para todos” (AFONSO, p. 35). Superando um diagnóstico clínico tendente a classificar o tipo de deficiência, na atualidade ganharam nova visibilidade a perspectiva integrada do percurso de vida do sujeito; a relação com o contexto em que se insere; as competências cognitivas; o perfil emocional; as manifestações de participação e responsabilidade pessoal, comunitária, humana.

A dialética entre integração e inclusão não está todavia resolvida. Se a integração constituiu um desafio à educação especial, continuando muitos países a manter a diversidade de instituições criadas, a inclusão pode trazer algum recuo em matéria de compromisso social e estatal. Não é, porém, essa a intenção subjacente às convenções internacionais, que consignam uma revisão da integração à luz do primado da inclusão, como bem salientam as teses de conceituados especialistas, com relevo para as de David Rodrigues e José Geraldo Bueno. É sob o signo da diferença que deve ser abordada a educação inclusiva, como adverte Mônica Kassar (2012). Num outro estudo de que é coautora, Mônica Kassar privilegia a dialética entre deficiência, inclusão, integração (cf. KASSAR & MAGARIO, 2017).

Em síntese, mais do que uma questão de semântica, trata-se de um novo paradigma centrado na pessoa como ser total, que tome em atenção o contexto e o meio, que retire o máximo benefício do avanço científico, técnico, pedagógico para a capacitação do indivíduo. Reconhecimento e capacitação formam o binômio

fundamental da integração; o aprofundamento da integração é fundamental para fazer avançar a inclusão.

## CONCLUINDO

De fato, a solução continua associada à inovação, nos planos pedagógico, científico, técnico, cultural. A Sociedade da Informação e do Conhecimento se assenta numa tecnologia de acesso e processamento do conhecimento – as Tecnologias de Informação e Conhecimento. Uma cidadania humanista e democrática não pode deixar de reequacionar o complexo: literacia escolar (humanística, científica, técnica), inovação, sociedade. A literacia escolar tem sido chave para o binômio inovação-inclusão, mas permanece o desafio de conciliar diversidade e normatividade escolar. Tal desiderato só será solúvel com a revalorização da instituição educativa.

Falar de inovação pedagógica e do institucional escolar é também, e de novo, trazer os professores ao centro – paladinos de *humanidade*; inventores de estratégias didáticas e pedagógicas; construtores de pessoalidades; edificadores do humano. O institucional escolar é determinante na correlação integração-inclusão. Equacionar e idealizar um programa democrático centrado no sujeito, na linha de Jürgen Habermas ou na linha de John Rawls, ou ainda na base da *capabilidade*, como ressaltou Paul Ricoeur, é privilegiar as capacidades de informação, comunicação, argumentação, participação. É tomar a cultura escrita e,

particularmente, a literacia escolar como base de uma cidadania responsável, autónoma, comprometida, ética.

Cada ser humano comporta a sua especificidade e a educação é o percurso interminável de tornar-se pessoa, desafiando a *humanitude*. Meio fundamental para a integração, o institucional escolar confere identidade, habilita para a participação, sedimenta a personalização. A crise do escolar e o aligeiramento da integração não favorecem a inclusão. Enfim, são séculos a lidar com a diferença e a aprofundar os caminhos da igualdade humana. Por isso, não ficará mal recordar aqui as palavras ditas pela raposa ao príncipezinho, na história de Antoine de Saint-Exupéry: “Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante”. ●

## REFERÊNCIAS

AFONSO, J. A. **O Ensino Especial. Pais, Deficientes e Organizações.** Porto: Estratégias Criativas, 1997.

ALVES, M. C. **Educação Especial e Modernização Escolar:** Estudo Histórico-Pedagógico da educação de Surdos-Mudos e de Cegos. Lisboa: Universidade de Lisboa/Instituto de Educação, 2012.

BACHELARD, G. **Épistémologie. Textes Choisis.** Paris: Presses Universitaires de France, 1971.

BELLOT, É. “Arriérés”. In: BUISSON, F. (dir.). **Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d’Instruction Primaire.** Vol. 1, p. 104-105. Paris: Librairie Hachette et Cie, 1911.

BOUDON, R. & BOUDON, F. **Dictionnaire Critique de Sociologie**. Paris: PUF, 1982.

BUENO, J. G. **Educação Especial Brasileira: Questões Conceituais e de Atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

CARLOS, V. M. A recuperação social da infância irregular (Relatório duma viagem de estudo). In: **A Criança Portuguesa (Morfologia, Psicologia, Médico-Pedagogia)**, Lisboa, ano VII, p. 81-240, 1947-1948.

COSTA, A. M. Educação Especial. In: SILVA, M. & TAMEN, M. I. (coord.). **Sistema de Ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 307-354, 1981.

COSTA, R. C. Quociente de Inteligência de Stern ou Constante Pessoal de Heinis? In: **A Criança Portuguesa (Morfologia, Psicologia, Médico-Pedagogia)**, Lisboa, ano V, p. 19-66, 1945-1946.

DUBET, F. **Faits d'École**. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2008.

FONTES, V. O Problema da Criança Anormal. In: Liga Portuguesa de Profilaxia. **Conferências da Liga Portuguesa de Profilaxia Social**, 4ª Série. Porto: Imprensa Social, p. 197-220, 1939.

FONTES, V. Palavras Prévias a: V. M. Santana Carlos, A Recuperação social da infância irregular (Relatório duma viagem de estudo). In: **A Criança Portuguesa (Morfologia, Psicologia, Médico-Pedagogia)**, Lisboa, ano VII, p. 83, 1947-1948.

FRIEDEL, V.-H. Les Institutions pour Anormaux Scolaires a l'Étranger. In: NATHAN, M. & DUROT, H. **Les Arriérés Scolaires. Conférences Médico-Pédagogiques**. Paris: Fernand Nathan, Éditeur, 1914, p. 311-355.

KASSAR, M. Educação Especial no Brasil: Desigualdades e Desafios no Reconhecimento da Diversidade, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n° 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

KASSAR, M. & MAGARIO, R. Brazil. In: The Praeger International Handbook of Special Education, Volume 1: The Americas and Africa. World Health Organization. **World Report on Disability**. The World Bank. Santa Barbara/California: Praeger, The World Bank, 2017, p. 171-181.

LABREGÈRE, A. Educação das Crianças e Adolescentes Inadaptados ou Diminuídos. In: VIAL, J. & MIALARET, G. (dir.). **História Mundial da Educação**. De 1945 aos nossos dias, Volume IV. Porto: Rés-Editora, s.d., p. 431-444.

MARTINS, E. C. **Infância Marginalizada e Delinquente na 1ª República (1910-1926). De Perdidos a Protegidos... e Educados**. Coimbra: Palimage, 2014.

MARTINS, E. C. **Crianças 'sem' a sua Infância. História Social da Infância: Acolher/ Assistir e Reprimir/Reeducar**. Lisboa: Editorial Cáritas, 2016.

NATHAN, M. & DUROT, H. **Les Arriérés Scolaires. Conférences Médico-Pédagogiques**. Paris: Fernand Nathan, Éditeur, 1914.

PLANCHARD, É. **A Pedagogia Contemporânea**, 8ª ed. atual. Coimbra: Coimbra Editora, 1982.

RICOEUR, P. **Parcours de la Reconnaissance. Trois études**. Paris: Gallimard, 2004, pp.215-236.

RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SUBCOMISSÃO RELATORA (1959). Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Parecer e substitutivo da Subcomissão Relatora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. XXXIII, nº 76, p. 76-99, out.-dez. 1959.

VASCONCELLOS, A. F. **Uma Escola Nova na Bélgica**. Prefácio de Adolphe Ferrière. Posfácio e Notas de Carlos Meireles-Coelho. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2011). **World Report Disability**. Disponível em: <[http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf)>.